

MARIA DA CONCEIÇÃO CORREIA MENDES FILIPE DE SOUSA

Elaboração de estratégia de ensino para uma boa gestão do erro

Licenciatura em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses

MARIA DA CONCEIÇÃO CORREIA MENDES FILIPE DE SOUSA

Trabalho Científico apresentado no ISE para obtenção do grau de Licenciatura em
Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses, sob
orientação do Mestre Daniel Medina

O JÚRI

Dedicatória

Aos meus **filhos**, pelo estímulo, carinho e apoio recebidos nesta fase difícil da minha vida e em especial ao meu eterno amor **Francisco do Rosário Filipe de Sousa**, que me acompanhou sempre e que hoje, infelizmente partiu subitamente, deixando o meu coração despedaçado e muito, muito triste... Descanse em paz.

“Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos palavras, somos finalmente, mas com que significado que não sabemos ao certo?”

(Carlos Drumond)

ÍNDICE

ÍNDICE	0
INTRODUÇÃO / JUSTIFICAÇÃO	5
Metodologia.....	7
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	8
1 - Conceção da aprendizagem, visão e tratamento do erro.....	8
1.1 Behaviorismo.....	8
1.2 Naturalismo	10
1.3 Sócio-Construtivismo	13
1.3.1 Formas de tratamento do erro	15
1.4 - Afectividade e erro	18
1.5 - O erro na produção escrita	19
CAPÍTULO II – Apresentação dos erros cometidos pelos alunos.....	21
2.1 - Nível gramatical	21
2.2 - Concordância.....	21
2.2.1 - Singular/plural.....	21
2.2.2 - Feminino /Masculino.....	22
2.3. Artigos.....	23
2.4 - Ordem de palavras e preposição.....	23
2.5 - Nível lexical	24
2.5.1 - Singular plural	24
2.5.2 - Invenção de palavras	25
2.5.3 - Acréscimo	25
2.6 - Nível fonético / Fonológico.....	26
2.6.1 - Som / grafema	26
2.7 - Nível ortográfico	27
2.7.1 - A acentuação (falta de acento)	27
2.7.2 - Troca de letras.....	27
CAPÍTULO III – ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS, MÉTODOS, TÉCNICAS E PRÁTICAS	
PEDAGÓGICAS	29
3.1- ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS	29
3.2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CORRECÇÃO DOS ERROS	34
REFLEXÃO FINAL.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
ANEXOS	Erro! Marcador não definido.

INTRODUÇÃO / JUSTIFICAÇÃO

Para a obtenção do grau de bacharel em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses em 1998, apresentámos o trabalho com o título “Análise do erro em textos escritos de alunos do ensino secundário” com a pergunta de pesquisa “Que erros produzidos pelos alunos são devidos à interferência do crioulo (L1)”?

Da análise feita chegou-se à conclusão que de facto há erros devido à interferência do crioulo, e outros, e que as dificuldades dos alunos quando utilizam a língua portuguesa, quer escrito quer oral, não são exclusivos da L1.

Como o trabalho ficou pela identificação, classificação dos erros, e apresentação dos erros cometidos devido à interferência da L1, pois era esse o objectivo do trabalho, nessa segunda etapa de formação, pensámos em retomá-lo a partir da reflexão final.

Essa reflexão conduziu-nos às seguintes hipóteses:

1ª- Conhecendo as dificuldades dos nossos alunos seria uma forma de minimizá-las;

2ª- Essas dificuldades seriam o ponto de partida para o ensino aprendizagem e utilizadas como estratégias para motivar e incentivar os alunos a escreverem / falar o português; e

3ª- A importância da gestão pedagógica do erro na sala de aula.

Neste sentido, a pergunta de pesquisa do presente trabalho é:

«Como utilizar as dificuldades dos alunos para elaborar uma estratégia de ensino que vá ao encontro de uma boa gestão do erro?».

Para responder a esta pergunta, a proposta deste trabalho é:

1- Seleccionar três dos erros identificados e classificados:

a) Elaborar estratégias que conduzam ao conhecimento dos alunos das suas dificuldades;

b) Apresentação de métodos e técnicas de ensino e

c) Práticas pedagógicas para ajudar os professores a fazer uma boa gestão do erro.

Assim, este trabalho é composto por um capítulo de Fundamentos Teóricos, onde se falará da concepção de aprendizagem, visão estratégica e tratamento do erro nas teorias Behaviorista, Naturalista e Sócio Construtivista. Nesse mesmo capítulo, falaremos também do tratamento do erro e faremos breves referências à relação erro / afectividade e ao erro na produção escrita. A seguir, vem o capítulo da metodologia e desenvolvimento com os seguintes pontos:

Apresentação dos erros seleccionados; elaboração de estratégias para que os alunos conheçam as suas dificuldades; métodos e técnicas de ensino e algumas práticas pedagógicas para ajudar os professores a fazer uma boa gestão do erro.

Por fim a reflexão final.

Objectivos

Este trabalho tem por objectivo ajudar os professores na sua tarefa, que é ensinar. Como todos sabem, ensinar não é fácil. Depara-se com inúmeros dificuldades, tanto de ordem pessoal, comportamental, físico e espacial como de ordem metodológico e pedagógico.

Também, o ensino hoje é muito criticado e o professor é o principal visado, principalmente aquele que lecciona a disciplina da língua portuguesa.

É nesse sentido que, queremos aproveitar este trabalho para pôr em prática alguns conhecimentos adquiridos ao longo do curso e no estágio pedagógico, apresentando as sugestões a nível das estratégias e metodologias para melhor ajudarmos os nossos alunos a comunicarem-se tanto a nível oral como escrito.

Convém salientar que não é nenhuma receita que se pretende dar aos colegas professores, mas sim, uma simples contribuição para que juntos possamos debelar os problemas que nós e os nossos alunos, ainda, possuímos a nível da comunicação e do uso da língua portuguesa em Cabo Verde.

Assim, vamos indicar várias estratégias, métodos e técnicas que podemos utilizar para trabalhar os erros a **nível gramatical, lexical e ortográfico** e sugestões de actividades para cada nível do erro classificado, fruto de pesquisas feitas e experiências adquiridas ao longo de vários anos como formador.

Metodologia

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos fundamentais deste trabalho.

A partir da grelha de classificação que serviu de base para a classificação dos erros, já elaboradas, (ver anexos) e dos textos produzidos pelos meus ex-alunos, de idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, pertencentes às classes sociais média e baixa da cidade da Praia e da zona rural da Ilha de Santiago, iremos, de acordo com o resultado da análise, que mostrou a transferência das estruturas linguísticas da língua materna que ocorreu a nível gramatical, lexical, fonológico e ortográfico, apresentar algumas propostas de trabalho em relação aos erros de **nível gramatical, lexical e ortográfico**.

Estas propostas não são receitas que os professores devam seguir a riscas mas são simplesmente contribuições para reflexões e aprofundamento com vista a melhor às práticas do ensino aprendizagem nas nossas sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino da língua portuguesa no nosso país.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta secção tem por objectivo, como anunciado, apresentar a resenha de alguns estudos que discutem as teorias de aprendizagem e como elas concebem o erro e o seu tratamento. Para além disso, trata da relação erro afectividade e do erro na produção escrita.

1 - Concepção da aprendizagem, visão e tratamento do erro

1.1 Behaviorismo

Segundo Tavares & Alarcão (1989:93) esta teoria de aprendizagem está associada ao psicólogo John B. Watson (1878-1959) e, em particular, ao seu livro “Behaviorismo”, publicado em 1925.

Nesta concepção, segundo vários pesquisadores (Cristóvão 1996, Martins Fontes 1996, Melo Lopes, 1997) a aprendizagem é vista como o resultado de um processo mecânico de formação de hábitos, através de estímulo-resposta-reforço.

Os alunos, para os behavioristas, não possuem capacidades e habilidades, são uma tábua rasa. Assim, para alcançar os objectivos do ensino/aprendizagem, o professor tem que estar sempre a apresentar estímulos e a reforçar as reacções desejadas para que os alunos aprendam a forma correcta (reforço positivo), e a apresentar reforço negativo para eliminar os erros (reforço negativo).

No que respeita às línguas, Cristóvão (1996), destaca que nesta concepção, a aprendizagem da língua materna é também vista como sendo a formação de hábitos. Assim, os behavioristas defendiam que aprender uma língua segunda era também formar hábitos nessa língua e a língua materna era vista como influência da aprendizagem da L2 por um processo de transferência.

De acordo com Liberali (1994) dentro dessa concepção de ensino/aprendizagem, os professores utilizam técnicas de ensino que visam formar hábitos positivos: exercícios de repetição controlados e actividades audiovisuais, entre outros.

Esta concepção baseia-se, a nível da teoria linguística, no estruturalismo que encara a língua como sendo «um sistema imutável de estruturas que caracterizam um determinado padrão dentro de uma comunidade linguística» (Cristóvão, 96:47). A partir desta ideia de língua, viu-se, segundo essa mesma pesquisadora, a possibilidade de estabelecer o contraste entre as duas línguas a fim de se identificar os sistemas que lhes são próprios, para ver as diferenças e as semelhanças, uma vez que o erro era entendido como provocado pela transferência do que era diferente na L1.

Neste contexto, os erros eram vistos como nocivos e indesejáveis, previsíveis e evitáveis através das diferenças identificadas pela análise contrastiva entre L1 e L2, uma vez que as semelhanças provocavam uma transferência positiva.

Como esta teoria se apoia em bases psicológicas (Skinner e Watson) a metodologia de ensino duma L2 assenta, também, como referido no condicionamento clássico em que o professor vai condicionar o padrão linguístico socialmente aceitável para os aprendizes a fim de formarem hábitos positivos e eliminarem os erros.

Assim, o papel do professor era muito importante, uma vez que a correcção imediata não permitia que os alunos visualisassem e assimilassem a representação incorrecta.

1.2 Naturalismo

Dentro desta concepção, segundo vários pesquisadores (Liberali 1994, Martins Fontes, 1996, Cristovão 1996, Melo Lopes 1996) a aprendizagem é vista como um processo natural.

O inatismo na linguagem foi defendido por Chomsky que postula que os seres humanos possuem uma capacidade inata para aquisição da linguagem. Assim sendo, introduziu a ideia de DAL (dispositivo de aquisição de linguagem) que consiste, segundo vários autores (Liberali, 1994; Martins Fontes, 1996; Cristovão, 1996) num conhecimento inato dos princípios gramaticais, a partir dos quais a criança dedutivamente adquiriria a língua a que era exposta no ambiente.

Esta ideia de linguagem natural contribuiu não só para impor interesse maior pelo fenómeno sintáctico, mas também para generalizar uma exigência de rigor na formulação das hipóteses, porque o processo de aquisição era uma questão de formação de regras pelo aprendiz e não de formação de hábitos. Assim sendo, a aprendizagem da língua revelar-se-ia através do comportamento dos indivíduos em relação à observância das regras de uma dada língua.

Outra distinção importante feita por Chomsky é entre a competência e performance. A competência é entendida como «conhecimento idealizado de um falante ideal dentro de uma comunidade linguística homogénea» e a performance (desempenho) como «uso da língua em situações concretas de comunicação» (Liberali, 1994: 4).

De acordo com vários pesquisadores (Martins Fontes 1996, Cristóvão 1996), Selinker (1972) apresentou-se a teoria de “interlíngua” para a aprendizagem da L2. A interlíngua é concebida como «um sistema linguístico diferenciado tanto de L1 quanto de L2, porém com base em L1, usando as regras de L2 para produção».

Segundo essas mesmas pesquisadoras, na base desta teoria, os aprendizes dividem-se em duas categorias: os “bem sucedidos” e os “mal sucedidos”. Os “bem sucedidos” são aqueles que naturalmente conseguem atingir a competência do falante nativo e os “mal

sucedidos” aqueles que produzem enunciados que contêm formas não encontradas na estrutura da língua alvo.

Essas formas são consideradas «híbridas» e são distintas daquelas produzidas erradamente por alunos em processo de aquisição da língua materna. A partir daí, Selinker vai introduzir o conceito de fossilização que é, segundo Martins Fontes (1990:16), «resultado da permanência dessas estruturas híbridas no desempenho do aluno», ou seja, é o processo pelo qual o desenvolvimento cessa, apesar da contínua exposição à prática.

Ainda, Martins Fontes (1996), citando Selinker (1972) diz que a fossilização pode dar-se, devido a cinco processos:

1-Transferência linguística: As estruturas próprias da L1 são transferidas para a L2 por acréscimo (quando há semelhanças) por apagamento ou omissão (quando há diferenças). Única explicação da concepção Behaviorista, esta visão não ocupa lugar central nesta concepção.

2-Transferência de treino: “resultado de uma prática em sala de aula que leva o aluno à consolidação de uma estrutura errada, consciente ou inconsciente».

3-Super-generalização de material linguístico da língua alvo: quando uma regra ou princípio da L2 é estendida a situações a que não se aplica. Trata-se de uma transferência interna ou intralingual, sem qualquer referência, portanto, à L1.

4-Estratégia de aprendizagem em L2: trata-se de tentativas deliberadas ou inconscientes do aluno para fixar aspectos da L2. Incluir-se-iam aqui a repetição, o uso de mnemónicas e sobretudo as “estratégias internas”. Uma delas seria a simplificação que consistiria em, p. ex., considerar todos os verbos regulares ou transitivos.

5-Estratégia de comunicação em L2: formas incorrectas que ocorrem quando o aluno, deliberadamente, tente resolver problemas de comunicação no decorrer de uma realização espontânea da língua, isto é, em situações em que o aluno não é controlado pelo professor como durante a realização do exercício, por exemplo.

Segundo Liberali (1994:4), esta teoria tinha os seguintes princípios: o aluno constrói regras abstractas que são usadas na compreensão e na produção; essa gramática é permeável; o

seu desenvolvimento reflecte a operação de estratégias cognitivas de aprendizagem; a interlíngua pode reflectir a utilização pelos alunos de estratégias comunicativas; a interlíngua pode fossilizar-se.

Portanto, nesta visão e ainda conforme Liberali (1994) há um afastamento do modelo comportamental e surge uma nova concepção do erro. O erro é visto como algo inevitável, inerente ao processo aprendizagem. Para além disso, é entendido como reflexo de teste de hipóteses que o aluno faria durante a aprendizagem fornecendo pois, informações ao professor sobre esse processo.

Por isso, os naturalistas distinguiram «erro» de «engano». Os «erros» seriam cometidos sistematicamente por desconhecimento do sistema linguístico e estariam a nível da competência, portanto deveriam ser corrigidos pelo professor. Os «enganos» seriam cometidos por lapso de memória e descuidos nos aspectos em que os alunos já dominavam. Situar-se-iam ao nível do desempenho e deveriam ser corrigidos pelos próprios alunos.

De tudo o que já foi visto, é possível fazer uma síntese, distinguindo:

1 - **Tipos de erro:** de competência (sistemático) em que o erro é frequente devido ao desconhecimento ou conhecimento incompleto das regras da língua; e de performance (assistemático) o erro não é frequente e é resultante de lapsos, cansaço ou falha de memória.

2 - **Natureza do erro:** a) acréscimo (uma estrutura da L1 é acrescentada à L2); b) omissão ou apagamento (uma diferença da L2 em relação à L1 é apagada); c) simplificação e d) sobregeneralização (transferência de regras da L2 para as situações em que não se aplicam).

3 - **Explicação:** transferência da L1 (acrécimo e omissão ou apagamento); verificação ou teste de hipóteses (simplificação ou sobregeneralização); transferência intralingual (sobregeneralização).

Para proceder ao tratamento dos erros, os naturalistas também destacaram, segundo Liberali (1994: 4), a importância em se distinguir:

- a) Erros globais, isto é, erros que violam toda a estrutura da frase; e erros locais, erros que violam a estrutura dos constituintes da frase (sintagmas);
- b) A correcção de erros que impedem a compreensão e de erros estigmatizados;

c) A correcção entre erros que estejam no nível seguinte do desenvolvimento do aluno.

Segundo Martins Fontes (1996), para além da mudança na visão do erro, ao estabelecer-se os princípios da teoria da interlíngua, há já uma primeira referência às estratégias cognitivas do sujeito que aprende na L2, abrindo-se assim o caminho para a compreensão mais alargada de como se processa a aprendizagem de uma L2.

A partir daqui, parte-se para a investigação das estratégias, ou seja, dos “meios e caminhos, a partir dos quais o aluno chega à produção de L2” (Martins Fontes op. cit: 19).

1.3 Sócio-Construtivismo

Segundo Liberali (1996:5), apesar da contribuição valiosa dos naturalistas para a compreensão do erro e da percepção do desenvolvimento do aluno, ficou uma lacuna: a valorização do papel da interacção na aprendizagem.

É neste contexto que, segundo vários autores consultados (Liberali 1994; Melo Lopes 1996; Martins Fontes 1996; Cristovão, 1996) surge, então, uma nova visão de aprendizagem: o sócio-construtivismo.

Dentro desta visão, segundo esses pesquisadores, a interacção é entendida como qualquer acto comunicativo que conduz ao desenvolvimento do aluno através de mediação, o qual tem, assim, um papel determinante no desenvolvimento da aprendizagem.

A mediação passa por dois momentos: a) interpessoal; b) intrapessoal.

Na **interpessoal**, o aluno, para aprender apoiar-se-ia no outro para construir conhecimento. Este momento estaria ligado à ideia de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) «a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial», (Vygotsky 1930:89, apud Liberali 1994:5). Ou seja, nesta zona o desenvolvimento estaria relacionado com aquilo que o aluno pode produzir a partir da interacção com o outro, adulto ou par mais desenvolvido.

No **intrapessoal**, o aluno teria ele próprio construído o conhecimento e não ficaria dependente do outro.

Nesta perspectiva, de acordo com Liberali (1994), e Goldfarb (1989) o tratamento do erro é encarado como uma actividade ou tarefa, no decorrer da qual o professor ou outro aluno forneceria ao aprendente uma “ajuda calculada” para que ele possa auto-corrigir-se. Isto é, trabalhando na ZPD dos alunos, estes são levados a tomar consciência da sua aprendizagem e a responsabilizar-se por ela pelo desafio constante de ter de procurar alternativas, demonstrando, justificando e explicando os seus pontos de vista.

Assim concebida, esta actividade exigiria do aluno a procura de “estratégias e funções mentais cada vez mais desenvolvidas para perceber e resolver o problema criado na acção partilhada” (Liberali, 1994: 7).

Assim, segundo Liberali (1994), estaria explicada a flutuação no desempenho do aluno, em um momento poderia não cometer erros, se estivesse apenas a “repetir” uma fala do outro, mas, num outro momento, em que estivesse a procurar assumir o controlo da aprendizagem, testando as suas hipóteses, poderia voltar a cometê-los e, quando já se tivesse apropriado de um determinado conhecimento, noutra momento, ele voltaria a não cometer erros.

Ou seja, o professor, ao trabalhar o erro, levaria o aluno à auto-correcção, na tentativa de construir e transformar significados de modo a produzir e controlar conscientemente a sua produção.

Para finalizar, gostaria de transcrever uma pequena síntese sobre o construtivismo:

«O Construtivismo, em linhas gerais, é a concepção pela qual um indivíduo aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação aos seus conhecimentos anteriores.

O professor repensa seu papel como educador. Ao invés de ser somente transmissor de ideias e informações, torna-se o agente do desenvolvimento do aluno, estimulando-o a raciocinar ao invés de imitar. Ele aprende através de descobertas. O educador entende os «erros» como hipóteses e tem prazer em

discuti-los, promovendo o conflito interno e a evolução do pensamento. A criança «erra» porque é inteligente e pensa muito.

O erro constrói.

Para a criança, assim como na ciência, uma hipótese é aceite como verdadeira até que surja outra que a derrube.

Elas vão reformulando suas hipóteses no decorrer do seu desenvolvimento. Desta forma o erro é visto como uma etapa dentro do processo de aprendizagem e serve como indicador do raciocínio da criança, possibilitando a interpretação e interferência do educador.

Assim, encoraja-se a criança a ser autónoma, independente e curiosa, a tomar iniciativas, exprimir suas ideias com convicção de maneira construtiva e não se desencorajar facilmente.» Revista FAEEBA, Salvador nº 6, Jul. /Dez 1996.

1.3.1 Formas de tratamento do erro

Dentro de uma perspectiva sócio-construtivista, em que o foco está na interação e na mediação, concretamente nas ajudas que o professor dá aos alunos durante a interação várias pesquisas analisaram esse processo para verificar como os erros são tratados na sala de aula, isto é, os sinais utilizados na interação para o tratamento do erro.

Tratar-se-ia de mecanismo pelo qual o professor passaria a palavra ao aluno que cometeu o erro (ou a outro aluno), criando assim uma oportunidade para que os próprios alunos realizassem a tarefa.

Liberali (1994), referindo vários pesquisadores, lista alguns desses sinais. Assim, segundo essa pesquisadora Erickson (1992) identificou sinais explícitos e implícitos que o professor pode usar de acordo com as circunstâncias.

Os sinais explícitos seriam por exemplo, perguntas e elipses através das quais o professor faria uma clara solicitação ao aluno para que ele participasse. Os implícitos

consistem em gestos, olhares, palavras com sentido duplo e entoação, mecanismo através dos quais o aluno entende que o professor lhe está a passar a palavra.

Por sua vez, como afirma essa pesquisadora, Allwright e Bailey (1991), mostram a existência de quatro tipos mais comuns do tratamento do erro no contexto interacional:

a) **Auto-percebido / hetero-corrigido**: aquele em que o falante percebe o erro mas não consegue corrigi-lo;

b) **Auto-percebido / auto-corrigido**: em que o próprio falante percebe o erro e corrige-o;

c) **Hetero-percebido / auto-corrigido**: em que os outros percebem o erro e o falante o corrige;

d) **Hetero-percebido / Hetero-corrigido**: em que o outro percebe e corrige o erro.

Estes sinais e os tipos de tratamento podem segundo Liberali (1994) ser usados como estratégias ou meios para transformar o erro em uma tarefa, com graus variados de dificuldades. Cabe ao professor decidir, em cada situação, que forma de tratamento ou tipo de sinal usar.

Amor (1993:155) defende uma intervenção correctiva na aprendizagem e chama atenção para o facto de a actuação do professor nesse sentido exigir “a existência de mecanismo e critérios de detecção do erro e uma certa postura face à sua ocorrência e modo de tratamento”.

Ela apresenta uma metodologia de «gestão progressiva do erro» desdobrável em quatro momentos:

a) **Identificação e categorização do erro**: neste momento o professor deve procurar detectar e analisar os erros e deve igualmente pôr em relação os erros e o momento pedagógico em que ocorrem e com os processos de aprendizagem anteriores;

b) **Ponderação das decisões a tomar**: a decisão do professor em tratar ou não o erro em função da frequência, do tipo de infracção e grau em que se manifesta e das consequências que dele decorrem para a eficácia da comunicação;

c) **Momento de actuação face ao erro:** o professor decide quanto ao momento da intervenção correctiva (imediato, curto/longo prazo) dependente dos seguintes factores:

- * Modo comunicativo que exige uma intervenção diferente entre a oralidade e a escrita quando se corrige o erro, visto que, a escrita obriga a uma correcção a curto ou longo prazo e a oralidade uma correcção imediata

- * Momento de processo ensino / aprendizagem em que os erros ocorrem (transmissão de conhecimentos, exercícios ou avaliação final).

- * Natureza do erro cujo tratamento pode ser pontual ou prolongado;

- * Disponibilidade de tempo, gestão dos problemas dos alunos e necessidades da turma.

d) **Definição dos momentos de tratamento do erro:** como o tratamento do erro envolve a consideração do aluno e pode operar-se de modo diferentes, o professor pode:

- * Simplesmente assinalar o erro, sem o localizar;

- * Localizá-lo sem o identificar e comentar;

- * Categorizá-lo e avaliá-lo nas suas implicações.

Assim, o tratamento do erro é fundamental porque desencadeia novas aprendizagens, uma vez que obriga a explicar o porquê e o como do que se aprende, ajuda a desfazer dúvidas e confusões, obriga o aluno a recorrer a saberes anteriores e contribui para aquisição e alargamento do conhecimento.

1.4 - Afectividade e erro

Liberali, (1994), mostra que vários pesquisadores (Krashen, 1985; Nichollas, 1983; Moraes, 1992; Doyle, 1987; e Duarte 1988) relacionam o tratamento do erro com o domínio afectivo da aprendizagem.

Segundo essa autora, esses pesquisadores salientam o cuidado que o professor deve colocar na correcção do erro para evitar bloqueios afectivos que poderiam inibir a participação do aluno. Na verdade, se a correcção não for feita de modo adequado, em vez de o aluno ficar motivado para a aprendizagem, ele poderá ficar com medo de fazer um papel ridículo, ficar ansioso ou mesmo em estado de medo.

O «estado de medo» de errar pode ser dirigido ao professor, aos colegas, ou a outros. Ele próprio é gerador de ansiedade que inibe a fluência.

Para diminuir tais consequências, esses autores propõem que os sinais de interacção para o tratamento do erro sejam vistos não como «informações positivas ou negativas sobre a aprendizagem, mas como um contínuo de suportes afectivos, positivos, neutros ou negativos» os quais levariam os alunos a reformular a sua produção.

Para além disso, essa pesquisadora defende que o aluno deve ter consciência de que errar faz parte integrante do processo aprendizagem, do sistema de trabalho usado pelo professor para correcção do erro e de que o professor espera a sua participação nessa tarefa ou actividade.

Tal consciência daria aos alunos segurança na sala de aula para encararem os seus erros como uma oportunidade para a aprendizagem.

1.5 - O erro na produção escrita

Esta secção trata do erro na perspectiva da produção escrita, visto que a análise que posteriormente se irá desenvolver incidirá neste modo comunicativo.

Segundo Melo Lopes (1997) vários pesquisadores entre os quais Garcez (1996) e Rojo (1990, 1992, 1995) são de opinião que o foco das pesquisas sobre a produção escrita tem variado ao longo dos tempos.

Assim, os modelos de produção escrita propostos dentro dos paradigmas positivista e cognitivista tinham como foco os aspectos morfofonológicos e sintácticos. Estes modelos não se preocupavam, portanto, com os aspectos sócio-culturais envolvidos na produção escrita.

É neste contexto que Nystrand (1982, apud Martins Fontes, 1996) defende que o texto deve estabelecer uma adequada relação entre o escritor e o leitor. Nesse sentido, identifica um escritor bem sucedido como «aquele que é capaz de identificar as limitações que um texto tem de observar para preencher as expectativas de um leitor». Assim, para ele os aspectos gráficos, sintácticos, textuais e contextuais poderiam quebrar essa relação.

De acordo com Martins Fontes (1996), os erros de escrita, tal como acontece no desenvolvimento da oralidade, eram vistos pelos cognitivistas como algo inerente ao processo de aprendizagem da escrita, e eram definidos em função do padrão linguístico estabelecido pela classe dominante. Procurava-se o cumprimento da norma culta.

Segundo ainda Melo Lopes (1997) essas concepções de escrita são substituídas pela visão enunciativo/discursiva. Essa nova visão, para além dos aspectos considerados pelos modelos positivistas e cognitivista, amplia o foco aos aspectos sociais e culturais. Dentro dessa nova visão, considera-se que a produção de um texto envolve mais do que realizar frases correctas do ponto de vista sintáctico.

Assim sendo, a análise de um texto escrito ultrapassa os níveis fonológico, morfológico e sintáctico para passar a considerar aspectos mais específicos da escrita como: género (tipos e sub-tipos de texto com a sua forma de organização interna, estruturas linguísticas e apresentação gráfica específica), tipos de discurso, léxico, registo e procedimentos de coesão e coerência.

É neste contexto que se pode entender, no plano didático, a introdução de outros conceitos referidos por Amor (1993:155): inadequação, ambiguidade e ruptura, conceitos esses que, segundo essa autora, permitiriam compreender melhor a realidade.

CAPÍTULO II – Apresentação dos erros cometidos pelos alunos

Com base na grelha referida, pudemos constatar que os alunos, nas suas produções escritas cometeram os seguintes erros:

2.1 - Nível gramatical

Os erros cometidos pelos alunos a esse nível incidem sobre a concordância, o artigo, a ordem das palavras e uso da preposição.

2.2 - Concordância

Os alunos cometem erros de concordância a nível do singular/plural e feminino/masculino.

2.2.1 - Singular/plural

No crioulo cabo-verdiano, o verbo não tem flexão de pessoa, portanto, não há concordância entre nomes e verbos. Também não há concordância entre os nomes e os

adjectivos e os nomes e os verbos. Segundo Dulce Pereira (1982:47) esta ausência de flexão no verbo e nome pode ser classificada de interferência morfológica.

Exemplos:

* “*Todo mundo brincam Carnaval*”. (texto 2/A1, linha 1)

A frase correcta seria: *todo mundo brinca o Carnaval*

* “*...A comunidade... estão concentrado...*” (texto 1/A2, linha 10)

A frase correcta seria: “*... A comunidade... está concentrada...*”

* “*...muito pessoas cabo-verdiana...*” (texto 1/A2, linhas 13/14)

A frase correcta seria: «*...muitas pessoas cabo-verdianas...*»

* “*...os homens devem dar mulher as suas valores...*” (texto 3/A3, linha 26)

A frase correcta seria: «*...os homens devem dar as mulheres os seus valores...*»

2.2.2 - Feminino /Masculino

No crioulo de Cabo Verde, existe o género neutro. Isto quer dizer que não existe um género feminino e um género masculino como acontece com a língua portuguesa. Um único género é utilizado para o feminino e para o masculino, que nesse caso, corresponde ao género masculino Português. Como implicação, a tendência dos alunos é não fazer a concordância no feminino.

Exemplos:

* “*...um grande morabilidade...*” (texto 1/A3, linha 12)

A frase correcta seria: “*... uma grande morabilidade...*”

* “*...a mulher e bom...*” (texto 3/A1, linha 5)

A frase correcta seria: “*...a mulher é boa...*”

* “*...do seu língua...*” (texto 1/A3, linha 25)

A frase correcta seria: “...*da sua língua*...”

2.3. Artigos

A estrutura da língua materna (crioulo) não contempla artigos. Por essa razão, os alunos omitem o artigo.

Exemplos:

* “...*difundindo nossa*...” (texto 1/A2, linha 3/4)

A frase correcta seria: “...*difundindo a nossa*...”

* “...*como outros*...” (texto 2/A1, linha 13)

A frase correcta seria: “...*como os outros*...”

2.4 - Ordem de palavras e preposição

No crioulo de Cabo Verde, segundo Dulce Pereira (1982:46) os complementos/argumentos de um verbo como, por exemplo «dar» têm a seguinte ordem obrigatória: «o beneficiário ocorre primeiro, logo a seguir o verbo, sem qualquer preposição a antecede-lo e só depois o objecto».

Temos assim que:

a) A ordem das palavras em Português é de SV/OD OI e no crioulo é SV/OI OD.

b) Na estrutura do crioulo diferentemente do Português o objecto indirecto não é antecedido de preposição. Como implicação, os alunos alteram a ordem das palavras nas suas produções em L2 e omitem a preposição que rege o OI.

Exemplos:

* “*Os homens devem dar mulher as suas valores*.” (texto 3/A3, linha 26)

A frase correcta seria: *Os homens devem dar valor às mulheres...*

* “...*Eu gosto brincar carnaval...*” (texto 2/A1, linha 18)

A frase correcta seria: “...*Eu gosto de brincar o carnaval...*”

Como se vê no segundo exemplo, mesmo nos casos em que a preposição é seleccionada obrigatoriamente pelo verbo, ela é omitida.

2.5 - Nível lexical

O Léxico do crioulo de Cabo Verde é essencialmente de base portuguesa. A semelhança leva a alguns erros.

2.5.1 - Singular plural

No Português existem palavras que só são usadas no plural. O mesmo não acontece no crioulo. Essas palavras que são usadas no plural na L2 e no singular no L1 provocam uma mistura de léxico, o que leva o aluno a utilizar palavras do português que se usam só no plural, no singular.

Exemplos:

* “...*eu visto-me uma calça velha uma camisa branca uma casaco com gravata e sapato velho...*” (texto 2/A3, linhas 20 a 22)

A frase correcta seria: «...*eu visto umas calças velhas, uma camisa branca, um casaco com gravata e sapatos velhos...*»

2.5.2 - Invenção de palavras

Os alunos muitas vezes têm dificuldades em encontrar na L2 um item lexical correspondente ao da L1. Quando não conhecem a palavra da L2 utilizam a que conhecem L1 como, por exemplo, “sabe” dos exemplos.

Outras vezes «inventam» uma palavra como, por exemplo, “inexistível” dos exemplos.

Exemplos:

* “*Um grande morabilidade*” (texto 1/A3, linha 12)

A frase correcta seria: “...*Uma grande morabeza*”

* “*Todas as pessoas estão sabe e unido uns aos outros*” (texto 2/A3, linha 24)

A frase correcta seria: *Todas as pessoas estão satisfeitas e unidas uns aos outros.*

* “*E de dia tomo meu pequeno-almoço (é de cedo)*” (texto 2/A3, linhas 12/13).

A frase correcta seria: “*de manhã tomo meu pequeno almoço*”.

* “... *inixistivel*...” (texto 3/A3, linha 9)

2.5.3 - Acréscimo

A semelhança referida também provoca erros por acréscimos que o aluno vai buscar à L1. Por exemplo, no crioulo de Santiago a palavra [mas] é utilizada como [mas] e [mais]. Não há diferença entre as duas palavras como acontece em português.

Por isso, os alunos utilizam o [mas] e acrescentam o acento para estabelecer a diferença.

Exemplo:

* “*Más devido a competição...*” (texto 2/A2, linha 9)

A frase correcta seria: *Mas devido a competição...*

2.6 - Nível fonético / Fonológico

A analogia entre os sons das duas línguas induz os alunos a erros na escrita. Com efeito, o contacto permanente permite-lhes o acesso a sons semelhantes e diferentes das duas línguas e quando têm necessidade de escrever aparecem dificuldades.

2.6.1 - Som / grafema

Assim, por exemplo o som [s] é representado por vários grafemas da L2 [s], [ss], [x], [c] e [ç]. O aluno fica confuso e sem saber escolher o grafema adequado.

Exemplos:

* “*...desvilhe...*” (texto 2/A1, linha 16), * “*...encinar...*” (texto 1/A2, linha 15), * “*...pertencem...*” (texto 1/A2, linha 16), * “*...abitos...*” (texto 1/A3, linha 3).

O correcto seria: “*...desfile...*”, “*...ensinar...*”, “*...pertencem...*” e “*...hábitos...*”.

2.6.2 - Oposição [r] [rr]

Segundo Dulce Pereira (1982:47), a oposição [r] e [rr] não existe no crioulo de Santiago, ao passo que ela existe na língua portuguesa. Por isso, encontramos erros nos textos dos alunos, como se pode ver nos exemplos abaixo.

Exemplos:

* “...*corijem*...” (texto 1/A3, linha 10), * “...*corração*...” (texto 3/A2, linha 26) e * “...*interessante*...” (texto 2/A3, linha 12).

O correcto seria: “...*corrigem*...”, “...*coração*...” e “...*interessante*...”

2.7 - Nível ortográfico

A nível ortográfico foram encontrados erros de «performance» que englobam:

2.7.1 - A acentuação (falta de acento)**Exemplos:**

* “...*linguas*...” (texto 1/A3, linha 17); * “...*musica*...” (texto 1/A2, linha 6); e * “...*lideres*...” (texto 1/A1, linha 12).

O correcto seria: “...*línguas*...”, “... *música*...” e “...*líderes*...”

2.7.2 - Troca de letras**Exemplos:**

* “...*fifundir*...” (texto 1/A2, linha 14), * “...*desvilhe*...” (texto 2/A1, linha 16) e * “...*cumum*...” (texto 1/A3, linha 3).

O correcto seria: “...*difundir*...”, “...*desfile*...” e “...*comum*...”

2.7.3 - E outros

Exemplos:

* “...*enarme*...” (texto 2/A1, linha 7), * “...*comunidade*...” (texto 1/A3, linha 1) e * “...*Mocambique*...” (texto 2/A2, linha 3).

O correcto seria: “...*enorme*...”, “...*comunidade*...” e “...*Moçambique*...”

CAPÍTULO III – ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS, MÉTODOS, TÉCNICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.1- ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS

Segundo Amor (1993:135), o professor deve ter uma certa postura face a ocorrência do erro e modo como deve tratá-lo. Ela apresenta uma metodologia de gestão progressiva do erro dividida em quatro momentos que já foram referidos.

O primeiro momento que é a identificação e categorização do erro já foi executado. O segundo momento, ponderação das decisões, é o que neste momento estamos a fazer: a tomada de decisão em elaborar e apresentar estratégias, métodos, técnicas e práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades dos alunos e melhor a eficácia da comunicação escrita, nesse caso.

Posto isso, apresentaremos a 1ª estratégia – o hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula.

O que é hipertexto?

A partir da presença do computador na sala de aula, pode-se construir e interpretar textos, mostrar que não há formas naturais de produção textual e analisar como a tecnologia e cultura interagem de forma sistemática e significativa para interferir nas práticas de escrita. O

uso do computador não deve tornar-se o foco da aprendizagem, mas deve ser entendido como novo *espaço de escrita*. É um espaço aberto, um espaço cognitivo que exige a revisão de nossas estratégias de lidar com o texto.

Como funciona?

Os escritores e leitores de hipertexto dependem de um esquema organizacional baseado no computador que lhes permita mover-se, rápida e facilmente, de uma secção de texto para outras relacionadas ao texto. Cada leitor faz suas escolhas e há possibilidades de se produzir uma série de previsões para a produção de um texto final que será diferente de leitor por leitor.

Outro aspecto importante é a produção hipertextual colaborativa que é conhecida por “escrita colaborativa” que é possível se fazer em grupos com um só computador ou em rede.

Esse tipo de trabalho permite aos alunos partilharem os conhecimentos explorando e negociando entre si para construção de novos conhecimentos de uma forma diferente, produzindo textos autónomos, não linear que podem ser lidos em qualquer ordem, o que não era comum.

Uso real da linguagem na sala de aula, consiste em levar a vida – o quotidiano para a sala de aula de língua portuguesa e estudá-la nas situações mais corriqueiras do nosso dia-a-dia. A partir dessa estratégia os alunos são confrontados com diversas situações que conhecem da sua vivência e que em situação de comunicação não sabem como actuar.

Outra estratégia é a utilização de letra de música para o ensino da língua portuguesa. A observação atenta de letra de música de modo a destacar as formas representativas de variantes regionais, registar a representação ortográfica bem como as grafias que seguem as regras ortográficas.

A partir de letras de música podem ver as diferenças nas pronúncias, o significado das palavras, a denotação que as palavras estão sujeitas, o uso de neologismos e estrangeirismos e ainda anotar a criatividade dos alunos em inventar e recriar palavras.

Uma hipótese de trabalho com os alunos seria o treino dos diálogos, adequando cada intervenção por exemplo à personagem que vai representar, enriquecendo as palavras dessa personagem com elementos da sua vivência ou inventando-as de modo que pareçam verdadeiras. Para que tal aconteça os alunos têm de ser capazes de estruturar o discurso oral para quando pegarem numa folha de papel transformá-lo em diálogos escritos e depois confrontar os dois textos.

Também poder-se-ia fornecer aos alunos textos incompletos pedindo-lhes que completassem ou textos para que concluíssem, para compreenderem as implicações, por exemplo, de cada verbo empregue, a originalidade e a expressividade da escrita de cada um e a multiplicidade de opções possíveis.

Ensinar a escrever é uma tarefa árdua. Exige muito trabalho. Há uma série de actividades, de exercícios, quer de análise, quer de observação e sistematização, que têm de ser feitos para que os alunos possam perceber o que está em jogo quando lhes são pedidos textos escritos. Portanto, o professor só pede ao aluno que redija um texto escrito depois de muito trabalho prévio feito por ele e pelo aluno: leitura e análise de textos, atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, exercícios com a língua e aplicação de conhecimentos e técnicas de redacção, entre outros.

Um aspecto a considerar no ensino da língua portuguesa é a metodologia a adoptar, dado que ela é ensinada como se fosse a nossa língua materna. Daí a necessidade de rever os programas e os currículos escolares, bem como a introdução do estudo da língua materna – crioulo, de modo a compará-las e levar os alunos a compreenderem o porquê dos desvios e porque esses desvios são considerados erros numa comunicação, por uns e aceitáveis por outros.

Em relação à metodologia podemos recorrer à abordagem comunicativa participativa em que a oralidade domina a actividade, em que se criam e aproveitarão situações, em que surge o diálogo.

O docente motiva, coordena, dirige, mas não é o único activo nesse processo. Os alunos têm papel principal no ensino aprendizagem, porque sem a sua participação efectiva não haverá aprendizagem. Para que tal aconteça é preciso:

- Busca constante de inovações;
- Uso eficiente do espaço pedagógico e físico;
- Dar importância do diagnóstico de cada aluno, permitindo tomar em consideração tanto as diferenças individuais como fazer um prognóstico do avanço potencial do mesmo;
- A actuação do professor deve fundamentar-se numa visão pedagógica e na interrelação entre os actores educativos;
- Promover actividades integradas na vida do aluno, vinculando escola e comunidade;
- Admitir que o professor pode se equivocar. O erro é problematizado nas experiências relatadas, sendo transformado numa potencialidade educativa;
- Ter clima de confiança entre alunos e professores;
- Capacitação do professor como base para a elaboração de estratégias pedagógicas;
- As rotinas diárias são importantes. Podem e devem predominar rotinas que permitam a integração entre professores e alunos;
- Outro elemento que favorece a aprendizagem da língua é o trabalho de grupo;
- O trabalho de casa deve ser utilizado acompanhado de uma estratégia de desenvolver actividade intensa na escola, de tal modo que o aluno continue esse processo fora dela, mas como tarefa;
- Relação adequada da quantidade de alunos por professores;
- Avaliação: formativa e formadora ao serviço da própria aprendizagem;
- Provocar no aluno uma tomada de consciência das suas possibilidades e limites, favorecendo seu auto-estima, elemento imprescindível ao processo ensino aprendizagem;
- Participação na elaboração do projecto pedagógico da escola;

- Ter sempre em atenção as três fases do processo da escrita: pré escrita, escrita e pós escrita em concertação com também as três componentes fundamentais do processo de produção escrita: o sujeito, o contexto da tarefa e o processo.

Ainda podemos utilizar as técnicas do uso da regra para desenvolvimento da competência comunicativa, a técnica da substituição de palavras, o apelo e evocação do conhecimento. Não podíamos deixar de lado a tecnologia inovadora.

Entende-se por tecnologia inovadora, a forma como o homem utiliza meios e técnicas para facilitar e inovar o seu trabalho.

A educação na visão de Gama (apud Bastos, 1986/1998,p.13), não seria apenas a aplicação de técnicas, mas a vinculação dos modos de produção, socorrendo cientificamente às teorias e métodos, para melhor aplicar e realizar o processo de produção, muitas vezes gerando novas formas de produção de interrelação.

Para Santos (2000), a tecnologia inovadora está relacionada também à informação, por meio da cibernética, da informática permitindo a comunicação entre as técnicas que se relacionam com a questão do tempo e a convergência dos momentos, acelerando por conseguinte o processo da globalização.

Bastos (1998:82), entende que os sujeitos são detentores de saberes gerados de novos conhecimentos, a partir de experiências compartilhadas entre todos, não para ensinar e aprender, mas para aprender a aprender. Ou seja, formam-se sujeitos reflexivos e críticos com uma postura que proporcione uma acção comunicativa, uma visão do todo.

Assim, a ciência responsável pelas mudanças paradigmáticas teve, no séc. XX, influência do pensamento newtoniano-cartesiano, no qual a razão supera a emoção. (Beharens, 1999, p.17/18).

Para ela, a sociedade do conhecimento e da informação do Séc. XXI vem desafiar os modelos educacionais por necessitar da superação da reprodução do conhecimento em defesa de uma prática pedagógica que leve à pesquisa e ao aprofundamento teórico para produções científicas, com criatividade, ética e visão global.

Cabe, portanto a criação de um projecto pedagógico no qual a prática docente se caracterize pela figura de um professor mediador, investigador, criativo e competente, capaz de transitar entre o conhecimento elaborado e a produção do aluno, na tentativa de entender que a comunicação e o compartilhar de ideias auxiliam na visão do todo.

3.2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CORRECÇÃO DOS ERROS

Nesta secção iremos apresentar algumas práticas pedagógicas que ajudarão o professor a debelar as dificuldades de ensino e aprendizagem a nível dos erros classificados. Para tal citaremos opiniões de alguns teóricos sobre o conceito da prática pedagógica.

Para Zabala (1998), a prática pedagógica, de uma forma ampla, é complexa, fluida, fugidia difícil de ser limitada, por expressar múltiplos factores, ideias, valores e hábitos pedagógicos que, conforme as interpretações dos educadores, podem provocar a cristalização ou não da educação.

Demo (1993, p. 261) diz que [...] enquanto a educação for vista como “Transmissão apenas” onde o professor tem apenas o papel de ensinar e o aluno de aprender. Não estará ocorrendo educação; só ocorrerá educação no “aprender a aprender”, [... mas, seu centro está no saber pensar...].

Para Passos (1992, p. 16), a prática pedagógica é, constituída por um conjunto de meios através do qual as teorias pedagógicas são colocadas em acção pelo professor, cuja finalidade é a transformação real, objectiva, natural e social, para satisfazer a necessidade humana.

Seguindo os teóricos citados e com base em modelo metodológico da resolução de problemas, que se assenta no planeamento de situações de ensino e aprendizagem, ou seja, em actividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, vamos apresentar sugestões de práticas pedagógicas para possíveis correcções dos erros apresentados.

A aprendizagem dos conteúdos escolares em geral não se dá só por um processo de memorização de informações, mas também é preciso pôr em evidência situações do real e o social, em que esses conteúdos representam valores e exercitá-los com frequência para poderem realizar actividades com habilidade e desenvoltura. O professor deve conhecer os processos de aprendizagem dos alunos, os conteúdos a serem ensinados e as formas de ensinar.

Para isso é preciso que os alunos aprendam a reflectir e cabe ao professor esse papel para poder conseguir resultados no seu trabalho.

As propostas pedagógicas devem sempre resultar do “cruzamento” dos objectivos de ensino traçados e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Claro que não se deve esquecer do conhecimento prévio do aluno, a confiança na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade de aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento da importância do trabalhar em grupo, são alguns factores que explicam por que, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens, a partir de um mesmo ensino.

Posto isso, que propostas para erros de **nível gramatical**?

Esses erros incidem sobre a concordância, o artigo, a ordem das palavras e uso da proposição.

A primeira proposta tem a ver com as estratégias, método e técnicas a utilizar. Qualquer das já apresentadas pode ser utilizadas de acordo com os objectivos a serem atingidos e das dificuldades dos alunos.

A segunda tem a ver com a urgência do ensino da língua materna nas nossas escolas. Estudando a nossa língua que é a mais usada do que a língua oficial, o português, estamos a dar aos nossos alunos ferramentas para poderem evitar muitos desvios, que são causados por falta de conhecimento das regras do crioulo.

Os exemplos apresentados: “Todo **mundo brincam** Carnaval”, “... **a comunidade estão...**” no crioulo cabo-verdiano o verbo não tem flexão de pessoa e não há concordância entre nomes verbos e adjectivos, se os alunos conhecerem as regras da língua de certeza esses erros seriam evitados.

Outra dificuldade tem a ver com o género neutro existente no nosso crioulo que causa problemas na produção escrita dos alunos e não só. Basta ver os exemplos da pag. 18, ponto 2.2.2.

O que é que o professor deve fazer na sala de aula perante esses erros?

Uma das condições básicas é ter uma sala de aula com as mínimas condições possíveis, principalmente um computador para realização de actividades em grupo ou individual.

Aproveitar relatos, brincadeiras, diálogos, discussões dos alunos que são feitos em crioulo e oral, para realização de actividades de produção escrita e fazer correcção das mesmas em grupo, possibilitando assim reflexão e participação de todos.

Em grupo de quatro fazer recolha de palavras em crioulo compará-las em português quanto ao género, número e concordância.

Recorrer ao trabalho de casa, criando grupos semanais com objectivos claros e cada membro com função específica, por exemplo ouvir o noticiário e anotar possíveis erros para reflexão na aula ou fazer leitura de jornais, revistas e livros anotar as dúvidas para análise em conjunto na sala de aula e pesquisas individuais.

Nível lexical

A utilização de letras de música na sala de aula seria uma das propostas para trabalhar esse tipo de erro.

A partir da música que os alunos conhecem, com letras do dia-a-dia, da sua vivência, levar os alunos a identificar as palavras que conhecem e as que não conhecem. Depois comparar as palavras que conhecem com as que usam no quotidiano, questionando por exemplo: escrevem-se da mesma maneira? Têm o mesmo significado? Quando é que se deve utilizar uma e outra? etc..

A compreensão da letra da música é fundamental por que leva os alunos a reflectirem sobre qual o conteúdo da mesma e a partir daí pegar por exemplo de uma palavra produzirem um texto.

Também podemos recorrer a técnica do apelo ao conhecimento. O aluno vai buscar à sua vivência, à sua prática conhecimentos extra-escolar e em trabalho de colaboração consegue socializar os seus conhecimentos, podendo confrontar e compartilhar as suas hipóteses, trocando informações, aprendendo diferentes procedimentos e mecanismos para o trabalho colaborativo.

Como se sabe não é possível o professor acompanhar de perto todos os alunos principalmente em Cabo Verde onde o número de alunos por sala é elevado, mas com uma boa organização dos alunos em grupos, com o acompanhamento dos mesmos durante as aulas, com o objectivo de seguir o percurso de aprendizagem, o desempenho dos alunos, consegue-se fazer uma avaliação contínua e planear a intervenção junto a todos.

Uma outra sugestão é a correcção com comentário (escrito) e indicação de como proceder a sua correcção. Por exemplo:

“ ...eu visto-me **calça**...” o professor faz o seguinte comentário: porquê calça no singular? Consulte o dicionário. O aluno é obrigado a reflectir e vai construir sozinho a sua aprendizagem.

“ Todas as pessoas estão **sabe**.” Professor: O que é sabe? A palavra corresponde a aquilo que querias? Procure sinónimo da palavra “sabe” e construa a frase de novo.

Depois das correcções e comentários feito o professor pede ao aluno que reformule o texto. Faz-se esta actividade no mesmo texto até se conseguir um bom texto.

Os alunos não aprendem todos da mesma maneira. Uns são lentos, outros têm níveis de compreensão e conhecimentos diferentes e, por isso, é preciso conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, apesar deles serem sujeitos da sua própria aprendizagem. Eles têm de ter a visão da construção do seu próprio conhecimento. Por isso, aconselha-se o apoio pedagógico permanente na sala de aula e extra sala pelas seguintes razões:

- Por que representa uma possibilidade privilegiada de o professor investigar as causas das dificuldades dos alunos e planear intervenções didácticas que incidam nas causas dos problemas apresentados,

- Por que configura o espaço de investigação, onde o professor observa, investiga e conclui a respeito dos motivos de certas dificuldades, se levado aos outros professores e a coordenação pedagógica para discussão pode ajudar no planeamento de intervenções adequadas para solucionar as dificuldades dos alunos.

Nível ortográfico

Esses erros têm muito a ver com o uso da língua materna para comunicarem e a língua portuguesa para escrevem. Por isso torna-se imprescindível o ensino da língua materna nas nossas escolas. Também convém salientar que os erros fonéticos e fonológicos são responsáveis pela boa parte dos erros ortográficos.

Muitas vezes ouvem mal as palavras que às vezes têm uma certa semelhança com as palavras que estão habituadas a usar, daí a sua escrita entra numa frase sem razão de ser, ora mudada por completo. Por isso, o exercício de escuta activa é muito interessante e ajuda bastante na produção escrita.

Ao produzir um texto o aluno tem de ter conhecimento de como se deve produzir o texto, e cabe ao professor pôr em prática os três componentes da produção escrita (o sujeito, o contexto da tarefa e o processo da escrita) (Amor, 1999:pag. 111).

Para esse tipo de erro a técnica do uso da regra funciona, porque os alunos precisam saber que existem palavras que devem ser acentuadas e que se não acontecer provocam confusão a nível da escrita e do significado.

O professor pode apresentar actividades como: utilização de textos com palavras sem acentos para leitura e identificação das palavras que deveriam ter acentos, pedindo aos alunos que fizessem uma reflexão sobre a sua escolha.

A leitura é outra actividade que deve ser feita com objectivo de levar os alunos a observar e descobrir a escrita das palavras. Ao encontrar uma palavra por exemplo “comum” reflectir sobre a sua prática: *“eu escrevo cumum”*. *Será que estou errado? Vou procurar no*

dicionário. Comunidade escreve - se com “m” e não com “n”,porquê? É ao aluno que cabe a tarefa de descobrir os porquês, se não conseguir pede ajuda aos colegas ou ao professor e ainda em casa aos pais.

Os jogos têm uma importância grande no ensino aprendizagem. Através deles os alunos conseguem soltar, comunicar, expressar sem medo de errar, sentem-se livres e têm a sensação de que não são vigiados e sobretudo aprender a brincar.

Por isso, a introdução de jogos diversos nas nossas práticas pedagógicas, não com o objectivo de motivar os alunos mas como actividades de busca de conhecimentos e de informações para nossa aprendizagem.

De entre vários jogos vamos apresentar-vos um que se chama “Party”, muito interessante que serve para utilizado em qualquer dos erros apresentados.

“Party” é um jogo educativo com várias funções e pode ser jogado em grupo (2 até 8) na sala de aula e em casa com a família.

É constituído por uma ampulheta, fichas com perguntas e respostas, uma placa com a distribuição dos grupos (5) por cores, gramofone e cinco discos coloridos de acordo com as perguntas, e um dado. Como funciona? O jogo é baseado nas cores: cor rosa palavras proibidas; cor roxa ler os lábios; cor verde mímica e som; pergunta e resposta e desenho. Começa-se a jogar colocando as fichas em cima da mesa de modo que ninguém vê o que lá está escrito. Os elementos do grupo combinam entre si e escolhem um para ser líder do grupo (rotativo). Qualquer resposta a ser dada tem de ser do consenso de todos os elementos. Há casos em que qualquer um pode ir tentando: desenho, mímica ler os lábios, para poderem aproveitar o tempo. O 1º grupo a jogar apanha uma ficha, mostra aos outros grupos que é para fiscalizar. Se forem palavras proibidas, aparecem todas as palavras que ele não pode dizer para os colegas. Ex: Se a resposta for Luís de Camões, o líder não pode dizer para os colegas Lusíadas, etc. Coloca-se a ampulheta para marcar o tempo enquanto o líder vai dizendo coisas até acertarem. Terminado o tempo se o grupo ganhar continua a jogar e se perder o outro começa, assim sucessivamente até terminar o jogo. Para vencer o jogo o grupo finalista tem de responder uma pergunta que os outros escolhem e tem de ser uma resposta e de um elemento que o grupo selecciona.

REFLEXÃO FINAL

Se os alunos tiverem oportunidades sistemáticas de leitura, escrevendo e dialogando, a escola correrá o risco de restringir-se à reprodução. Aliás, é uma prática que se quer banir nas nossas escolas: alunos que lêem sem compreender, escrevem textos simplesmente para agradar os professores etc. O que se pretende é que alunos e professores possam construir-se como produtores de textos, serem capazes de produzirem a sua escrita, a sua comunicação no mundo, para que haja mudança nas práticas pedagógicas utilizadas até então.

Para isso todos os professores precisam assumir seu papel de mediadores da escrita. Cada professor deve em sua sala de aula deve utilizar conteúdos em que actua com a vida dos seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos da sua vivência sócios-culturais, propondo que estes textos sejam lidos e discutidos em sala com os colegas.

O professor orientará a reescrita dos textos sempre que necessário, para que digam com mais clareza e mais riqueza o que querem dizer.

Este trabalho conduziu-nos a reflectir sobre os espaços escolares, o relacionamento pessoal (alunos / professores /gestores), o papel da comunidade perante a educação e sobretudo o corpo discente a pensar e repensar a sua prática e postura perante os erros dos seus alunos, traçar acções interdisciplinares possíveis e desejáveis, com diálogo constantes a respeito das actividades de ensinar a escrever e oportunidade de construir sentido e produzir conhecimentos.

Assim, com base na proposta de Engestrom, que divide a estrutura hierárquica de actividades em três níveis: actividade, acção e apreciação, e que estes podem ocorrer individualmente ou em grupo:

Uma prática pedagógica competente exige a inter relação e a instrumentalização da metodologia inovadora, tendo como instrumento de interacção a rede de informação como suporte à prática docente;

A postura do professor é de ser o integrador, mediador, que promova a discussão e o diálogo;

O professor deve conhecer bem o ambiente escolar, o projecto educativo da sua escola e sobretudo o ambiente socio-económico e cultural dos seus alunos;

A linguagem deve ser diferenciada na sala de aula e as adaptações serão feitas constantes, para que ocorra o processo de ensino aprendizagem. Esta adaptação provoca diálogo e participação activa dos alunos;

A forma de estar e de fazer é fundamental para que haja um ambiente de camaradagem e de confiança entre alunos e professores e alunos /alunos, facilitando muito o ensino / aprendizagem;

O ensinar os alunos a pensar, reflectir sobre as suas práticas, sobre as dificuldades que sentem, quando usam a língua portuguesa, é extremamente necessário para que eles se sintam motivados em procurar meios de se superarem;

A diminuição de alunos nas turmas contribuiria muito para o sucesso da aprendizagem da língua portuguesa. O professor teria mais oportunidade de se sentar individualmente com os seus alunos ou em pequenos grupos para uma abordagem directa sobre o porquê dos erros que eles cometem;

Por em prática as técnicas, os métodos e as estratégias de uma forma integrada de modo a conseguir alcançar os objectivos preconizados, mas tendo sempre em atenção que os alunos estão em primeiro lugar. Eles são o sujeito do ensino aprendizagem. O professor deve trabalhar em função dos alunos e não preocupado em cumprir o programa.

Ter sempre em atenção as diferenças individuais ao nível da aprendizagem, as idades as oportunidades e possibilidades de que muitos não conseguem, dificultando o progresso no ensino aprendizagem.

Não esquecer a nossa língua materna. O ensino do crioulo nas nossas escolas é urgente. Resolverá muitos problemas aos nossos alunos e professores, principalmente os das línguas.

Temos a certeza de que se os professores estiverem “DE OLHO” nos seus alunos e utilizarem tudo que estiverem ao seu alcance, conseguirão os seus objectivos: ajudar os nossos alunos a utilizar e usar a língua portuguesa com mais frequência e correctamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOR, Emília, 1993. **Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia**, Lisboa, Texto Editora.

AZEREDO, José Carlos (org.). **Língua Portuguesa em Debate, Conhecimento e Ensino**, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada do professor e a prática pedagógica**, Curitiba: Champagnat, 1996. www.inep.gov.br/pesquisabbc/obras.asp?autor

BRITO, Arminda et alii, 1992. **Língua Portuguesa - Aperfeiçoamento Linguístico**.

CAVACA, Fernanda. **Ensinar / Aprender a Língua Portuguesa pela Vivificação de diferentes Culturas e pela Miscigenação Linguística**, Coleção Novas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 1997.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes, 1996. **O uso de L1 no ensino aprendizagem de L2, O Real x O Possível**.

DEMO, Pedro, <http://edutec.net/texto/Alia/MISC/pdemo.htm>.

FISCHER, Glória et alii, 1990. **Didáctica das Línguas Estrangeiras**, Lisboa, Universidade, aberta.

HENRIQUES et **SIMÕES**, Cláudio Cezar e Darcilia (orgs.). **Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Editora Europa, 2004.

FONSECA, Fernanda Irene (org.) **Pedagogia da escrita, Perspectivas**, Coleção Linguística, Porto Editora.

LIBERALI, Fernanda, 1994. **O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor**, PUC. S. Paulo.

MARTINS FONTES, Maria do Carmo, 1996. **Produzindo textos em Inglês - De palavra (Alheia) em palavra (Própria)**.

MELO LOPES, Amália M^a Vera Cruz, 1997. **Aprendendo a Ensinar a Escrever em Português, Língua Segunda**, S. Paulo.

PEREIRA, Dulce, 1997. **Universo do crioulo**.

PSICOPEDAGOGIA Online, Educação e saúde Mental.

<http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=83> Acesso em: 14 Ago. 2006.

REVISTA FAEEBA, Salvador nº 6 Julho/Dezembro, 1996;

SILVA, Dirceu, **Ensino de Tecnologia: Uma Investigação em Sala de Aula**, Professor da Faculdade de Educação UNICAMP Brasil.

SOLIGO, Rosaura, **Leitura e Escrita na Escola**, [file:///C:/Documents and Setting/ABCD/Os meus documentos/Leitura e Escrita na Es...](file:///C:/Documents_and_Setting/ABCD/Os%20meus%20documentos/Leitura%20e%20Escrita%20na%20Escola.pdf) Acesso em: 14 Ago. 2006.

TAVARES J & ALARCÃO, 1989. I, **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**, Coimbra Livraria Almedina.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Art Med, 1998.